Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270476
Centre d'intérêt: 72

Pagé, Michel, 1940-.

Le développement des habiletés à communiquer / Michel Pagé, Gilles Primeau, Alain Vézina. -- [Québec (Province) : s.n.], 1978.
18, [1] f. ; 28 cm.

Bibliographie: f. [19].

Cote Dewey: 372.6'044/P133d Cote LC: LB/1572

Descripteur(s): *Apprentissage verbal *Langue maternelle *Habileté de communication *Communication verbale *Communication non verbale *Expression écrite *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Connaissance de la langue

La volonté d'orienter la pédagogie de la langue maternelle dans la direction d'objectifs définis en termes d'habiletés à communiquer s'affirme de plus en plus dans les principaux pays européens. Il en va de même au Québec, et les objectifs du **Programme d'apprentissage du français langue maternelle** sont axés sur le développement de telles habiletés. Dans ce cadre, l'étude présente les articulations majeures d'un modèle permettant de réussir un réaménagement des activités d'apprentissage qui assure, d'une part, que les écoliers puissent pratiquer des expériences de communication orale et écrite, d'autre part, qu'ils puissent s'approprier les connaissances nécessaires au développement de leurs habiletés.

La première partie définit les termes connaissance et habileté en rapport avec la langue maternelle, en les distinguant l'un de l'autre comme deux types de savoir différents. La deuxième partie introduit connaissance et habileté dans un schéma du processus d'apprentissage de la langue maternelle qui permet de comprendre leur interrelation d'une façon complémentaire et efficace.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: fr

E D U Q 8270476

LE DEVELOPPEMENT DES HABILETES A COMMUNIQUER

Michel Pagé
Gilles Primeau
Alain Vézina

Octobre 1978

La volonté d'orienter la pédagogie de la langue maternelle dans la direction d'objectifs définis en termes d'habiletés à communiquer s'affirme dans de nombreux pays, par la voix de textes officiels dans certains et dans d'autres par les orientations adoptées par des programmes de recherche pédagogique.

En Angleterre, le Rapport Bullock, par son titre même, A Language for Life, confirme son orientation dans ce sens. Il y est proposé que toute amélioration du contrôle que possède l'écolier sur ses moyens d'expression et de communication doit être perçue par lui comme une augmentation de ses moyens de communiquer avec ses interlocuteurs de la manière la plus satisfaisante et la plus appropriée.

> "Le développement de cette habileté peut être exprimé en termes de différenciation croissante. L'élève apprend à utiliser sa langue en s'adaptant à une variété plus grande de situations sociales et à différents types d'interlocuteurs". (p.8).

De nombreuses recherches réalisées en Angleterre au cours des 10 dernières années ont contribué à formuler ces énoncés théoriques en programmes d'activités d'apprentissage, tant en langue orale qu'en langue [illegible]ir Pagé, M. et Laframboise, Y., 1978).

En 1977, le Programme de français langue maternelle de Belgique énonce les grandes intentions de l'enseignement du français à l'école primaire sous la forme de 15 rubriques dont plusieurs définissent des dimensions essentielles des habiletés à communiquer:

- Comprendre les nombreux messages oraux et écrits de la vie courante...

- Lire couramment pour s'informer ou par plaisir...
- Elargir progressivement leur champ d'intérêt à des messages oraux et écrits plus variés et plus difficiles, relevant des différentes fonctions du langage...
- Se concentrer et échanger des idées dans une conversation suivie...
- Saisir le sens exact des mots et expressions qu'utilise autrui et s'exprimer soi-même avec précision et expressivité. (pp. 21-23).

Lors d'une Table Ronde Internationale sur l'enseignement de la langue maternelle (Ve Congrès International de l'A.I.L.A., Montréal, août 1978), les représentants de plusieurs pays européens ont décrit des courants pédagogiques qui convergent vers une conception de l'enseignement de la langue maternelle fondé sur la pratique de la communication pour le développement des habiletés à faire usage du langage.

Ces mouvements prennent la forme de programmes de recherche de grande envergure en Hongrie (voir Szepe, 1978) et en Russie (voir Prucha, 1978); en République Fédérale Allemande, les programmes officiels d'enseignement de la langue maternelle ont adopté cette orientation (voir Rigol, 1978).

A titre d'exemple, les recherches réalisées en Russie par A.K. Markova partent d'une hypothèse centrale selon laquelle l'apprentissage du langage peut être plus efficace si l'on assure à sa base une motivation adéquate par l'utilisation du langage aux fins de la communication. Quand le processus d'apprentissage du langage s'insère dans des activités de communication verbale, les objectifs de l'apprentissage sont modifiés: apprendre sa langue devient un moyen de solutionner des tâches de communication (Prucha, 1978).

Précisant les grandes orientations énoncées dans le Programme Cadre de français de 1969, le Programme d'apprentissage du français langue maternelle élaboré récemment pour les écoles primaires du Québec* énonce des objectifs axés eux aussi sur le développement des habiletés à communiquer. La communication prend ici son sens le plus large et regroupe l'ensemble des fonctions du langage. Dans ce sens, le but de la classe de langue maternelle est de rendre l'écolier capable de produire et de comprendre des discours à caractère informatif, incitatif, expressif, poétique et ludique.

- "L'objectif spécifique de l'apprentissage de la lecture est la maîtrise progressive de l'habileté à reconstruire le sens d'un texte en tenant compte de l'intention de lecture et du type de texte lu" (p. 67).

- "L'objectif spécifique de l'apprentissage de l'écrit au cours primaire est la maîtrise de l'habileté à rédiger un texte pour réaliser une intention de communication" (p. 87).

- "L'objectif spécifique de l'apprentissage de l'oral du cours primaire est l'accroissement de l'habileté à communiquer oralement dans des situations où l'écolier est alternativement locuteur et destinataire.

  L'accroissement de cette habileté vise l'adaptation du comportement verbal de l'écolier aux exigences d'une variété de plus en plus grande de situations de communications définies par intention du locuteur, les caractéristiques de l'interlocuteur et le contexte propre à chaque situation" (p. 35).

Tous les courants pédagogiques mentionnés convergent vers une ligne de pensée commune: l'éducation de l'écolier en langue maternelle vise le développement des habiletés à faire usage de la langue tant à l'oral qu'à l'écrit en rapport avec la variété des intentions qui motivent le comportement langagier, en sachant s'adapter à des contextes variés de communication et à des interlocuteurs avec qui sont entretenus des rapports différents.

---

* Programme d'apprentissage, français langue maternelle. Cours primaire. Ministère de l'Education du Québec. Edition de rodage.

Ainsi posé comme objectif de la classe de langue maternelle, le développement des habiletés à communiquer entraîne une révision de la conception traditionnelle de l'objet de cet enseignement qui ne porte plus seulement sur la langue mais sur le discours, défini comme "le langage mis en action, la langue assumée par le sujet parlant" (Dubois et al. 1973, p. 156). La formulation proposée par le programme québécois est très claire sur ce point:

> "L'objet spécifique de la classe de français au primaire est la production et la compréhension de discours oraux et écrits et les conditions dans lesquelles elles se réalisent normalement" (p. 2).

Le fait de poser le discours comme objet de la classe de langue maternelle n'équivaut pas à circonscrire un bagage plus large de connaissances à enseigner. Il oblige à réaliser un aménagement des activités d'apprentissage qui assure, d'une part, que les écoliers puissent pratiquer des expériences de communication orale et écrite et, d'autre part, qu'ils puissent s'approprier les connaissances nécessaires au développement de leurs habiletés. Les articulations principales d'un modèle d'apprentissage qui permet de réussir un tel aménagement sont présentées dans les pages qui suivent.

La première partie définit d'abord les termes connaissance et habileté en rapport avec la langue maternelle, en les distinguant l'un de l'autre comme deux types de savoirs différents.

La deuxième partie introduit connaissances et habiletés dans un schéma du processus d'apprentissage de la langue maternelle qui permet de comprendre leur inter-relation d'une façon complémentaire et efficace.

1. Le langage: connaissances et habiletés

Le langage est une faculté que l'on peut considérer sous deux angles distincts: celui des connaissances et celui des habiletés. Regardons le d'abord sous l'angle des connaissances.

Une langue est un ensemble de sons articulés les uns par rapport aux autres et placés dans un système à plusieurs niveaux: la sémantique, la syntaxe, le lexique, la morphologie grammaticale, la phonologie et la stylistique. Ces divers niveaux sont issus du découpage pratiqué par la linguistique, à l'aide duquel elle délimite et décortique l'objet de ses analyses dont le résultat constitue un ensemble de connaissances sur la langue. Par exemple, la grammaire codifie les règles d'une langue et les présente sous la forme d'un système visant la cohérence et l'exhaustivité la plus grande. Elle constitue un sous-ensemble des connaissances sur la langue. Le dictionnaire définit le sens des mots en délimitant le concept et l'ensemble de ses attributs qui constituent le signifié. Mais les connaissances sur le langage ne se limitent pas uniquement au savoir linguistique. Outre la psycholinguistique, la sociolinguistique et les sciences de la communication, qui ont aussi accumulé des connaissances en matière de langage, la stylistique, la rhétorique et autres essais de décrire les formes culturelles de la communication verbale contribuent largement à notre connaissance des règles de la communication. Toutes ces connaissances sur le langage sont le résultat d'études des comportements verbaux et, en particulier, de la langue utilisée par les membres des communautés linguistiques.

Les connaissances accumulées sur le langage sont le résultat de démarches analytiques consistant essentiellement à expliciter les comportements linguistiques des usagers d'une langue. De telles démarches peuvent être exécutées à des niveaux différents de formalisation. L'activité métalinguistique

pratiquée par les usagers d'une langue relève d'un niveau peu élevé de formalisation. Quand on définit un mot que l'on emploie pour se faire comprendre d'un interlocuteur, on se soucie peu de définir le sens particulier que prend le mot en le distinguant des autres sens qu'il peut prendre dans d'autres contextes; on se soucie peu également de produire une définition qui circonscrive si bien le signifié qu'aucune ambiguïté ne subsiste.

Par contre, la tâche qu'accomplit l'auteur d'un dictionnaire est soumise à des exigences d'un autre ordre, un point de vue de la précision et de l'exhaustivité.

Les connaissances ainsi obtenues sont conservées dans les formulations verbales à l'aide desquelles elles sont élaborées. Leur transmission procède par mode d'instructions verbales données oralement ou par écrit. C'est le mode d'apprentissage le plus naturel en l'occurence, puisque les connaissances ainsi conservées sont déjà inscrites dans des formulations verbales. Que l'on procède par enseignement direct ou par une stratégie selon laquelle on guide le sujet à les redécouvrir par induction ou par déduction, le résultat est le même du point de vue qui nous préoccupe ici: chez celui qui les reçoit ou les redécouvre, les connaissances acquises sont conservées dans les formulations verbales qui leur sont données. Elles peuvent ainsi être répétées, retransmises, comparées, intégrées à d'autres connaissances.

Il faut, par contre, considérer également que les usagers d'une langue ne doivent pas obligatoirement posséder les connaissances explicites qui servent à décrire et analyser la langue qu'ils parlent et la manière selon laquelle ils l'emploient. Si ces connaissances ne sont pas incompatibles avec la capacité d'utiliser la langue, elles ne sont pas essentielles.

La pratique d'une langue naturelle est même antérieure à la codification des connaissances qui la décrivent.

Il y a donc un second angle sous lequel on doit considérer le langage, celui des habiletés à employer la langue pour les fins de la communication, sans que ces habiletés aient nécessairement le statut de connaissances explicites.

La maîtrise des habiletés langagières se révèle essentiellement par l'habileté à utiliser la langue selon les fins auxquelles elle sert dans une collectivité (informer, s'informer, agir, faire agir, persuader, émouvoir, etc.) et en tenant compte des conditions dans lesquelles ces fins sont effectivement poursuivies.

On peut affirmer que la maîtrise d'un fait de langue ne se révèle que par son utilisation judicieuse dans l'ensemble dynamique d'un acte de communication réelle ou significative. La pertinence d'un fait de langue ne peut s'éprouver que dans une situation de communication qui le justifie.

Le développement du langage chez l'enfant se décrit essentiellement comme l'acquisition d'une efficience fonctionnelle dans la communication de significations personnelles, ce qui n'est d'aucune façon assuré par un enseignement portant directement sur les formes linguistiques. Au contraire, la compréhension du développement du langage chez l'enfant nous porte à conclure que c'est l'engagement incessant dans des actes de communication où il se mesure à des critères d'efficience fonctionnelle qui constitue la démarche fondamentale de ce développement.

Par exemple, l'enfant n'apprend pas que le nom des choses, il apprend à les nommer; et c'est quand il veut nommer les choses qu'il en apprend le nom. Vouloir nommer une chose n'est pas uniquement produire son

nom. Dans l'exercice naturel du langage, il y a une intention qui se réalise dans le comportement de nommer une chose, et les critères d'efficience fonctionnelle fournis par l'entourage s'adressent à ce comportement.

Quand l'enfant parle, il ne se livre pas à un exercice formel; il cherche à réaliser une intention de communication où il exprime un besoin, une satisfaction, où il verbalise une observation intéressante, etc. La réponse de l'interlocuteur, par exemple, la mère qui répond à l'appel de l'enfant et vient voir ce qui l'intéresse, qui partage sa satisfaction, etc., est un type d'interaction qui se situe au plan de l'efficience fonctionnelle.

C'est ainsi par l'exercice significatif du langage en situation d'interactions verbales continuelles avec l'entourage que l'enfant développe des habiletés langagières.

La maîtrise de la langue au plan des habiletés résulte donc de la pratique. Dans ce domaine comme dans tout autre, l'expérience est le mode d'apprentissage auquel on a naturellement recours lorsque le résultat visé doit s'installer dans le répertoire d'habiletés du sujet.

Le développement des habiletés langagières ainsi décrit suppose, à la longue, l'acquisition d'une foule de connaissances, implicites ou explicites. Lorsqu'elles sont intégrés aux habiletés, les connaissances sont associées aux habiletés par un lien direct qui garantit leur disponibilité en cours d'exercice des habiletés. Ainsi, avoir la connaissance d'un type de structure syntaxique et savoir l'utiliser au besoin dans un acte de langage ne vont pas nécessairement de pair. En avoir la connaissance verbale peut rendre seulement capable de la nommer, de la décrire, etc. La posséder au niveau des habiletés n'exclut pas ce premier type de savoir mais comporte en plus un savoir d'un autre type, grâce auquel cette structure est

disponible, au besoin, pour exprimer des significations en cours de communication.

Les habiletés à utiliser une langue et la connaissance explicite des règles et concepts qui décrivent cette langue constituent donc deux versants d'une même réalité. Mais ce sont deux façons entièrement différentes de posséder une langue, qui résultent de deux modes d'apprentissage entièrement distincts.

On peut posséder beaucoup de connaissances dans un domaine donné, être capable d'analyser conceptuellement les comportements, en discuter, etc. sans être capable de produire ces comportements. A l'inverse, on peut être habile à produire des comportements sans être spontanément capable de verbaliser les processus par lesquels on les produit.

Pour définir connaissances et habiletés, il est ainsi utile de décrire l'un et l'autre type de savoir comme nettement distincts l'un de l'autre et les exemples plausibles illustrant la distinction peuvent être nombreux. Mais les expériences humaines ne se laissent pas toujours enfermer dans des distinctions aussi nettes, et ne peut référer à nombre d'expériences où connaissances et habiletés constituent deux versants complémentaires du savoir qui s'enrichissent mutuellement. Ainsi, on accepte facilement, dans les situations qui y incitent, à expliciter verbalement les habiletés que l'on possède. A l'inverse, les connaissances qui nous parviennent en rapport avec un domaine d'habiletés sont très souvent stockées en vue d'être intégrées ultérieurement pour enrichir les habiletées que l'on possède déjà.

La complémentarité des connaissances et des habiletés est parallèle à la complémentarité des modes d'apprentissage dont elles sont le résultat. C'est précisément de l'aménagement des activités d'apprentissage qui favorise

cette complémentarité qu'il sera traité au paragraphe suivant. Mais avant d'aborder ce point, il est utile de schématiser la distinction entre connaissances et habiletés pour dégager clairement l'effet spécifique des différents modes d'apprentissage.

SCHEMA 1

Mode d'apprentissage	Résultat de l'apprentissage
Instructions verbales Démonstration	Connaissances notionnelles Connaissances techniques
Expérience	Habiletés

Les instructions verbales réfèrent à toute forme de transmission par le langage d'informations relatives à l'exécution d'un comportement. Elles procèdent par la voie orale ou écrite et transmettent directement l'information entièrement explicitée ou dirigent la découverte de cette information par voie inductive ou déductive.

La démonstration réfère à toute forme de transmission d'informations relatives à l'exécution d'un comportement qui procède par la présentation d'un modèle d'exécution du comportement, en tout ou en partie.

L'expérience réfère à toute activité permettant d'exercer les habiletés à l'état actuel de leur développement dans les conditions dans lesquelles elles s'exercent naturellement.

Chacun de ces trois modes produit un effet propre:

- les instructions verbales assurent la transmission de connaissances notionnelles et, à lui seul, ce mode d'apprentissage ne produit comme effet que la capacité de répéter les connaissances transmises dans une formulation verbale plus ou moins similaire, dans la mesure où elle est conservée en mémoire;

- la démonstration est le mode privilégié pour la transmission de connaissances qui réfèrent à la manipulation ou au fonctionnement d'objets concrets; ce mode d'apprentissage, à lui seul, ne produit comme résultat que la possibilité de répéter la démonstration dans la mesure où elle est conservée en mémoire;

- l'expérience assure le développement d'habiletés et l'intégration des connaissances. Ce mode d'apprentissage, à lui seul, oblige le sujet apprenant à reconstruire par lui-même sans profiter de la somme des expériences des autres.

Complémentarité des modes d'apprentissage

La conception que l'on a des objectifs et de l'objet de l'enseignement de la langue maternelle détermine la forme selon laquelle l'apprentissage doit se dérouler. Les choix qu'ont fait les programmes cités dans l'introduction commandent une approche pedagogique où la pratique du langage assure la base expériencielle nécessaire à l'intégration des apprentissages qui assure le développement des habiletés.

L'observation de modèles exerçant les habiletés à acquérir constitue un mode d'apprentissage complémentaire auquel on a habituellement recours en plus de l'expérience. La transmission verbale d'instructions ou d'informations

accompagne souvent la démonstration pour attirer le plus souvent l'attention du sujet sur certains points plus significatifs de la démonstration ou, de façon plus générale, pour permettre au sujet de mieux sélectionner pour son propre apprentissage l'information transmise par la démonstration.

La transmission verbale de connaissances, qui s'ajoute souvent à la démonstration, joue aussi un rôle complémentaire en fournissant des informations qui guident l'expérience. Mais l'expérience est le mode d'apprentissage auquel on a naturellement recours lorsque le résultat visé doit faire partie du répertoire d'habiletés du sujets. Il est bien connu que "c'est en forgeant...". "C'est en forgeant...", bien sûr, mais ça aide de pouvoir observer au besoin un expert au travail (démonstration) et de stocker aussi des conseils, avis ou informations qu'il peut transmettre (instructions verbales). L'apprentissage peut ainsi être plus rapide, mais il est essentiel que ce qui est ainsi acquis soit intégré à la pratique et prenne place dans un répertoire d'habiletés en voie de construction. L'expert aux échecs, quand il joue sa partie, exploite son habileté en cette matière; s'il écrit un traité sur les échecs, il analyse les composantes de son habileté et, à l'aide du langage, les formules en règles, préceptes, explications et conseils; du point de vue d'un lecteur, ce livre transmet des connaissances qui ne deviendront habileté que si la pratique lui permet de les intégrer à l'usage, sans quoi elles demeurent des connaissances qui n'existent que dans la formulation verbale dans laquelle elles sont reçues et conservées.

C'est le mode d'apprentissage qui détermine donc si ce qui est transmis se maintiendra comme connaissance ou deviendra composante d'une habileté, car ce n'est pas par ce qui est su que se définit l'habileté mais par la nature du savoir.

L'instruction donnée par transmission verbale de connaissances ou par démonstration de l'utilisation de ces connaissances recourt à des modes d'apprentissage qui, à eux seuls, ne permettent pas l'acquisition d'une habileté (Smith, 1975). Les connaissances acquises uniquement par ces modes d'apprentissage ne se traduisent pas d'elles-mêmes au plan de la performance effective. A la limite, l'explicitation verbale des composantes d'une habileté n'est compréhensible et utilisable que par celui qui possède déjà une bonne maîtrise de l'habileté (Olson et Bruner, 1974). Elles ne peuvent affecter la performance qu'indirectement, en fixant les critères ou standards qu'il faut viser et à partir desquels on peut évaluer la performance: "elles indiquent des buts ultimes et intermédiaires, non les moyens pour les atteindre" (Olson, 1973, p. 39). Les seuls apprentissages généralisables (transférables) sont ceux qui se réalisent au plan des habiletés, lesquelles se développent par la pratique individuelle alimentée par les informations qui répondent à des besoins particuliers qui surgissent en cours d'exercice significatif.

Si la pratique est posée comme mode d'apprentissage prioritaire, c'est parce que les instructions données en contexte de pratique significative deviennent ainsi des moyens de mieux atteindre les buts visés dans l'expérience; elles sont intégrées immédiatement parce qu'elles servent l'efficience fonctionnelle des comportements et enrichissent, par là même, le répertoire d'habiletés du sujet.

Si l'expérience effective de la communication est le mode d'apprentissage qui occupe la place centrale dans tout le processus de développement des habiletés langagières, les modes d'apprentissage par lesquels sont transmises les connaissances ont donc une fonction complémentaire essentielle.

Par conséquent, le développement des habiletés langagières s'appuie donc sur des activités d'apprentissage complémentaires:

. des activités de pratique des habiletés en situation significative;

. des activités visant l'acquisition de connaissances nécessaires à l'enrichissement des habiletés, qui sont de deux ordres: les connaissances verbales et les connaissances techniques.

Le schéma suivant (voir page 15) introduit les différents modes d'apprentissage dans une telle relation de complémentarité en suggérant une représentation dynamique du processus d'apprentissage conduisant au développement des habiletés langagières.

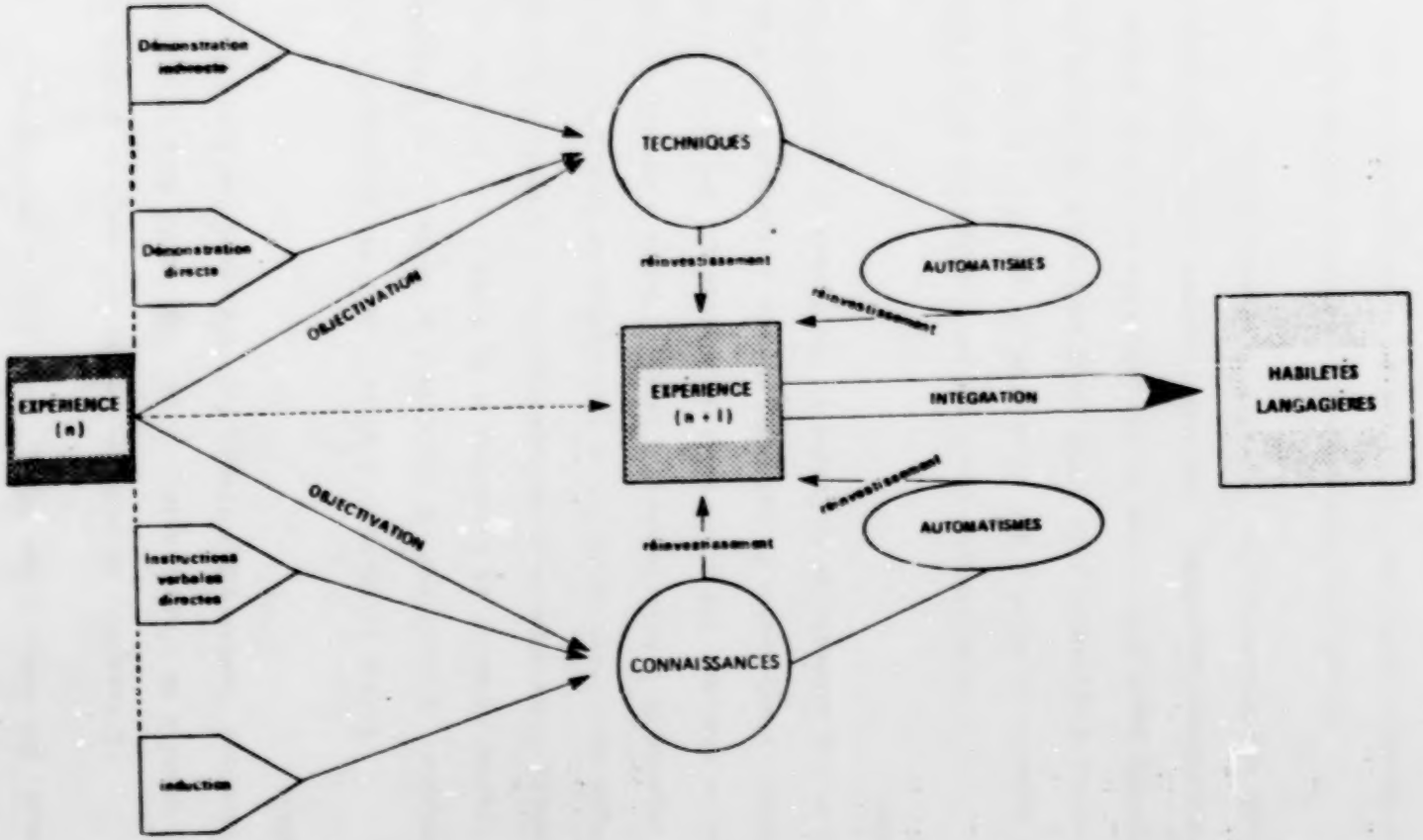
Ce nouveau schéma met en place les mêmes éléments que le schéma 1.

- Les instructions verbales, dont résultent les connaissances verbales explicites, peuvent procéder directement en énonçant les connaissances ou indirectement en guidant un processus de découverte par induction ou par déduction;

- La démonstration dont résultent les connaissances techniques explicites, peut procéder en montrant directement les comportements à apprendre ou en guidant progressivement le sujet vers la découverte des comportements appropriés;

- Afin de schématiser le processus dynamique du développement des habiletés langagières, l'expérience est représentée en deux moments successifs. L'expérience N représente un moment du processus où s'exercent les habiletés langagières à l'état X de leur développement chez le sujet. L'expérience N+

PROCESSUS D'APPRENTISSAGE CONDUISANT AU DEVELOPPEMENT DES HABILETES LANGAGIERES



Michel Pagé, Gilles Primeau, Alain Vézina

représente un moment subséquent d'exercice des mêmes habiletés, en continuité avec l'expérience N. Cette façon de représenter l'expérience correspond à une dimension fondamentale du dynamisme réel de l'apprentissage, qui comporte une répétition des mêmes expériences.

L'essentiel du processus d'apprentissage se produit entre ces deux moments de l'expérience. Il est représenté dans le schéma par les différentes flèches qui correspondent chacune à une phase du processus global.

L'objectivation de l'expérience N est la première phase-clé du processus. L'objectivation consiste à se distancer de l'expérience pour la traiter comme objet d'analyse et de réflexion. Au cours de l'objectivation d'une expérience de communication, l'attention du sujet est dirigée vers l'évaluation de sa performance en fonction de la réaction ou réponse de l'interlocuteur. Ce qui l'amène à revenir sur sa performance pour en analyser les différentes dimensions qui ont trait au contenu du message, c'est-à-dire le réel traité dans le discours, et à sa forme, c'est-à-dire les éléments de la langue et des formes de communication dont il a fait usage.

L'objectivation constitue cette phase-clé de l'expérience au cours de laquelle le sujet prend conscience, d'une part, de ce que l'expérience lui a permis d'apprendre. Il prend aussi conscience de ce que lui révèle l'expérience quant aux limites de ses habiletés et il s'en dégage un besoin de connaissances nouvelles. Ces connaissances verbales ou techniques sont fournies par instructions verbales ou démonstration.

L'expérience N+1 constitue le moment où le sujet peut utiliser dans une nouvelle expérience les nouvelles connaissances acquises. C'est la seconde phase-clé du processus, celle du réinvestissement des connaissances

acquises dans une nouvelle expérience qui en offre l'occasion. Les connaissances réinvesties peuvent être acquises sous la forme d'automatismes, suite à une pratique répétitive ou être réinvesties sans avoir été automatisées.

L'expérience N_1 peut être aussi le moment d'utiliser des connaissances implicites qui se sont développées au cours de l'expérience N mais qui sont restées en dehors du champ des habiletés couvert par l'objectivation.

Le résultat de ce processus qui assure la complémentarité des divers modes d'apprentissage est l'intégration des apprentissages aux habiletés. L'intégration est cette phase du processus global au cours de laquelle les connaissances verbales ou techniques acquièrent un lien d'association avec les comportements auxquels ils servent. Le schéma représente le développement des habiletés comme un élargissement progressif, pour montrer que la répétition du processus décrit a comme résultat l'intégration d'un nombre de plus en plus grand de connaissances. Chaque phase de l'élargissement s'appuie sur les intégrations de connaissances déjà effectuées à la suite d'activités d'apprentissage antérieures.

C'est l'objectivation de l'expérience qui rend possible la complémentarité des modes d'apprentissage.

Les instructions sont fournies en réponse à des besoins suscités par la réflexion sur la pratique.

Ainsi, la compréhension par les élèves des instructions verbales données par le maître est assurée par leur capacité de saisir le rôle fonctionnel des éléments traités dans un acte de communication particulier.

Toute instruction peut et doit être fournie en référence à un acte de communication auquel les élèves peuvent accéder par leur propre expérience ou par la connaissance implicite qu'ils ont pu générer de leurs expériences de communication.

Les connaissances sont donc fournies ou découvertes au cours d'une activité d'objectivation entreprise par l'utilisateur à partir de sa propre expérience langagière.

Dans l'enseignement traditionnel, l'apprentissage de la grammaire par exemple, se ramène souvent à celui d'un discours métalinguistique dont la signification réelle échappe à la compréhension de l'élève. Dans la présente conception, le métalangage est un outil nécessaire à l'exercice de la réflexion sur la pratique, mais il sert aux élèves à exercer leur propre pensée et non à mouler leurs essais de compréhension dans un système élaboré par la logique adulte. Une telle approche, et c'est là l'essentiel, fait porter l'activité métalinguistique sur des actes de langage dans lesquels les élèves sont impliqués ocmme lecteurs ou comme scripteurs. Cette activité prend donc en considération l'interaction des composantes du circuit de la communication dans le but de comprendre les liens qui s'établissent entre les dimensions formelles des messages et les autres composantes, liens qui correspondent souvent à des habitudes culturelles. Il va de soi que l'activité métalinguistique opère aussi sur le fonctionnement orthographique de la langue écrite. L'approche proposée consiste à mobiliser les opérations mentales dont les élèves sont capables à l'âge qu'ils ont. Ils sont appelés à constater les régularités du fonctionnement grammatical du code et à en dégager des constatations.

REFERENCES

1. DUBOIS, J. et al., Dictionnaire de linguistique, Larousse, Paris, 1973.

2. OLSON, D.R., "What is worth knowing ans what can be taught", School Review, LXXXII (1973) 1, pp. 27-43.

3. OLSON, D.R., BRUNER, J., "Learning through experience and learning through media", D.R. Olson, Media and symbols: The forms of expression, communication and education, 73rd Year Book of the NSSE, Chicago University Press, Chicago, 1974.

4. PAGE, M., LAFRAMBOISE, Y., La recherche appliquée à la pédagogie de la langue maternelle en Angleterre. Collection didactique du français au secondaire, Série 1, no. 3, P.P.M.F. Secondaire, Université de Montréal.

5. PRUCHA, J., Mother language teaching: a hook at international scenery. Communication présentée lors du Ve Congrès International de l'A.I.L.A., Montréal, 1978.

6. Rapport Bullock. A Language for Life. Londres: H.M.S.O., 1975.

7. RIGOL, R., Mother tongue education in the Federal Republic of Germany. Communication présentée lors du Ve Congrès International de l'A.I.L.A., Montréal, 1978.

8. SMITH, F., Comprehension and learning. Holt, Rinehart and Winston. New-York, 1975.

9. SZEPE, G., The Issue of mother tongue education and the attempts to rejuvente mother tongue education in Hongary. Communication présentée lors du Ve Congrès International de l'A.I.L.A., Montréal, 1978.